

# **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЖИЗНЕННОГО ПУТИ**

---

## **ИССЛЕДОВАНИЯ В СИСТЕМЕ «ЧЕЛОВЕК – ПРОФЕССИЯ»**

**О. В. Боголюбова**

### **Структурно-семантические особенности Я преподавателей вуза**

#### ***Общая характеристика работы***

*Актуальность исследования.* Обращение к феномену Я преподавателя вуза как предмету психологического исследования обусловлено тремя основными причинами.

Первая причина имеет социально обусловленный характер. Эксперты прогнозируют развитие общества по инновационной модели, где главной движущей силой становится наукоемкое производство. В управлении инновационным процессом немаловажная роль отводится науке как интеллектуальному ресурсу, обеспечивающему создание новых технологий. Одним из путей реализации данной роли является интеграция науки и системы высшего образования. В силу специфики профессиональной деятельности преподаватели вузов составляют основной корпус не только системы образования, но и института науки. Как отмечает А. В. Юревич, наука безраздельно царит на вершине образовательной пирамиды: хороший преподаватель высшей школы может быть только ученым, ибо невозможно сообщать студентам новое знание, не находясь на переднем крае его добывания, т. е. не занимаясь наукой. Однако годы реформ отразились на кадровом составе работников высшего образования. Приток новых кадров значительно снизился, и в настоящее время практически отсутствует группа специалистов среднего возраста. В связи с этим закономерно встает ряд вопросов: каков сегодняшний преподаватель, как изменились сохранившиеся кадры, какое поколение приходит на смену?

Вторая причина имеет теоретический характер и связана с научно-исследовательским интересом к поиску внутренних механизмов развития профессионализма, тех характеристик, которые инициируют активность самого субъекта. Одной из таких характеристик выступает Я человека, его самосознание. Эвристичность общепсихологических представлений о регулирующей роли этого феномена в отношении жизнедеятельности человека в целом и профессиональной деятельности в частности инициировала появление большого числа исследований, в которых рассматриваются вопросы сопряженности различных составляющих Я и развития человека в профессии.

Третья причина имеет методологический характер и связана с устоявшейся точкой зрения на самосознание, Я как на установочную систему с тремя компонентами. Такое понимание, без сомнения, отражало основные характеристики феномена, но при этом ограничивало возможности его эмпирического изучения. Однако закрепившаяся в отечественной психологической науке методология исследований этого компонента через процедуру самоописания оставляла открытыми вопросы изучения неосознаваемых элементов Я, толкования когнитивных представлений в системе значений самого исследуемого субъекта. Сравнительно новая область психологических знаний – психосемантика – предоставляет новые возможности для изучения индивидуального сознания через систему значений, образующих семантическое пространство. Изучение Я с позиции психосемантического подхода позволит раскрыть особенности структурирования и семантики определенной сферы жизненного опыта, в частности профессиональной.

Решение обозначенных проблем приобретает особую важность в контексте повышения профессиональной активности специалистов и поиска ресурсов развития.

*Цель исследования* – выявление структурно-семантических особенностей Я преподавателей высшей школы и их соотнесение со статусными и профессиональными характеристиками.

*Объект исследования* – Я преподавателей высшей школы.

*Предмет исследования* – структурно-семантические особенности Я преподавателей высшей школы, находящихся на разных этапах профессионального развития.

В качестве *основной гипотезы* проверяется предположение о том, что структурно-семантические особенности содержания Я преподава-

телей определены характеристиками их профессиональной деятельности: стажем, наличием ученой степени, ученого звания.

В соответствии с целью и гипотезой исследования сформулированы следующие *задачи*:

1) теоретические:

- провести теоретический анализ исследований феномена Я и методологических проблем его изучения;

- определить методологию исследования и провести операционализацию изучаемого феномена;

2) методические:

- разработать экспериментальную процедуру исследования структурно-семантических особенностей Я преподавателей вуза;

- разработать исследовательскую методику изучения Я с целью реконструкции субъективных семантических пространств:

- разработать шкалы-дескрипторы исследовательской методики на основе структурных единиц профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы;

- задать обобщенные образы преподавателей в континуумах успешности и этапа профессионального развития для поиска специфики семантических особенностей Я в контексте их дальнейшего сопоставления;

3) эмпирические:

- выявить структурную организацию реконструированных семантических пространств Я преподавателей через содержательную интерпретацию структурных осей и их количество;

- определить семантические особенности Я преподавателей с различным стажем работы:

- провести сравнительный анализ обобщенных образов «я сам», «типичный преподаватель», «опытный преподаватель», «профессионал» внутри каждой стажевой группы по степени сходства и различий;

- провести сравнительный анализ обобщенных образов каждой стажевой группы друг с другом.

*Методологическую и теоретическую основу* исследования в общепсихологическом плане составляют:

- постнеклассическая парадигма, позволяющая говорить о множественности возможных представлений о мире и о себе в нем, учитывать смысловые контексты мира человека и ценностно-целевые установки ученого и его личности в целом;

- субъектный подход (Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), с позиций которого предполагается, что человек изначально обладает фундаментальной способностью к саморазвитию, а также способностью превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования;

- категории отражения и образа, разработанные в отечественной психологии (А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский), в частности положение о пристрастном характере психического отражения и индивидуального сознания человека;

- принцип единства сознания и деятельности (С. Л. Рубинштейн), утверждающий, что субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них созидается и определяется;

- представления о сознании, а именно о его смысловой природе, о смыслах и значениях как его структурных составляющих (А. Ю. Агафонов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев).

Конкретным теоретическим основанием работы выступили психо-семантический подход (Е. Ю. Артемьева, В. Ф. Петренко, А. Г. Шмелев, Ch. Osgood) и концепция субъектной профессионализации (Н. С. Глуханюк).

В исследовательском плане методологическая основа представлена работами отечественных психологов, выполненными в области исследований субъективной семантики и обыденного сознания (Е. Ю. Артемьева, О. В. Митина, В. Ф. Петренко, В. П. Серкин, Е. В. Улыбина, А. Г. Шмелев). Опорными для нас явились идеи о том, что человек есть носитель системы смыслов, некий смысловой микрокосм, обладающий индивидуальным мировосприятием и уникальной системой отсчета, ориентирующий в мире по тем ментальным схемам, которые он конструирует в процессе жизнедеятельности.

### ***Основное содержание работы***

В теоретической части работы обоснованы методологические и теоретические основания изучения Я человека через анализ зарубежных и отечественных психологических теорий.

Интерес к изучению Я человека, его самосознания вызван необходимостью понимания психологических механизмов функционирова-

ния и развития личности. Возможно, именно двойственная природа Я, или, точнее сказать, двуединство Я, выделенное еще У. Джеймсом (Я как субъект и Я как объект познания), как раз и привлекает исследователей. Одно Я – субъектно-деятельностное начало, регулятивно-организующий принцип индивидуального бытия, другое – рефлексивное, феноменальное Я – представления о самом себе. Вот эта вторая сторона Я чаще всего и становилась предметом исследований, с тем чтобы отыскать «пусковые» механизмы активной стороны Я.

Принято считать, что Я – это продукт психического развития, представляющий собой систему самовосприятий субъекта, складывающуюся на основе интеракций с окружающей средой. Это переживаемая, субъективно значимая для человека система дифференцированных представлений о самом себе, обеспечивающая внутреннюю определенность и относительную устойчивость его действий, отношений и поведения, на основе которой он строит свое взаимодействие с окружающим миром.

В доступных нашему вниманию эмпирических исследованиях чаще всего не выделяется то целое, по отношению к которому Я является частью. Тем не менее, предпринимая попытки проанализировать состояние изученности Я, исследователи указывают, что Я выступает как ядро и стержневое личностное и функциональное образование. Я в структуре личности – интеграл индивидуальных, личностных, субъектно-деятельностных характеристик.

Осознание человеком самого себя, своего Я позволяет личности открыть себя как реальность, формирует способность к личностному росту за счет увеличения степени дифференцированности внешнего и внутреннего мира.

Обратимся к прояснению дефиниции Я и других схожих концептов. Исходным понятием в историческом и теоретическом плане является понятие самосознания. Самосознание, будучи существенным моментом сознания в целом и его выражением в актуальный момент, составляет с сознанием внутренний, субъективный мир человека: мысли, переживания, отношения, желания, стремления во временном континууме. Самосознание в психологии рассматривается и как процесс, и как продукт осознания. Изучение его как процесса достаточно сложно и обращено к исследованию механизмов и закономерностей деятельности человека по самоосознаванию. Чаще всего самосознание

исследуют через его продукт – Я-концепцию или Я-образ. Эти понятия часто используются в синонимичном значении, а если разводятся, то это разведение носит уточняющий, а не принципиальный характер, поскольку эмпирически данные конструкторы трудноотделимы.

В нашем исследовании мы не используем для характеристики научного объекта понятия «Я-образ» и «Я-концепция» по нескольким причинам.

Во-первых, эти понятия – некоторые из вариантов операционализации феномена Я (самосознания), затрагивающие лишь его осознаваемую часть; Я же – это гештальт, доступный осознанию, хотя не обязательно осознаваемый (К. Роджерс). Традиционное сужение понятия Я-концепции до системы представлений, сопряженных с их оценкой, было связано с необходимостью дать четкое операциональное определение, оправдывающее применение методик самоописания и Q-сортировки для исследования Я. В нашей работе учитываются плохо осознаваемые, недифференцированные слои опыта человека. Характерно, что в психологических словарях последних лет издания составители все чаще используют концепт Я. Сам феномен Я также считают продуктом самосознания, как и Я-концепцию. Однако акцент в трактовке понятия смещается с описательно-содержательной составляющей на субъектно-действующую. Сравним два определения. Я-концепция – динамическая система представлений человека о самом себе, включающая: а) осознание своих физических, интеллектуальных и прочих свойств; б) самооценку; в) субъективное восприятие влияющих на собственную личность факторов (Психологический словарь, 1998). И другое определение: Я – процесс и результат выделения человеком самого себя из окружающей среды, позволяющий ему ощущать себя субъектом своих физических и психических состояний, действий, процессов, переживать свою целостность и тождественность с самим собой как в отношении своего прошлого, так и в отношении настоящего и будущего (Психологический лексикон, 2005).

Во-вторых, Я является более широкой категорией, что дает исследователю больше возможностей для его экспликации с учетом используемого методического инструментария. Кроме того, закрепившаяся тесная связь между трактовкой Я-концепции и исследовательской методологией через процедуру самоописания в каком-то смысле не способствует выходу на другие варианты концептуализации феномена.

В-третьих, в англоязычной психологической литературе чаще всего оперируют понятием «Self» («Я»), и в целях дальнейшей интеграции психологического знания мы пользуемся тем же концептом.

Для нашего исследования существенным является вопрос определения сущностной наполненности феномена. Обратимся к логике рассуждений, которая покажет, что Я – это не просто совокупность представлений.

Общепризнанным является тот факт, что понятием Я обозначают особую психическую реальность – субъективную. Классики отечественной науки уже давно признали, что психическое отражение, в отличие от зеркального и других форм пассивного отражения, является субъективным. Это значит, что оно не пассивное, а активное, поскольку его носитель – пристрастный субъект. У человека образы реальности приобретают новое качество, а именно свою означенность (А. Н. Леонтьев, 1975).

Мир в восприятии человека для обеспечения ориентировки в нем должен быть лишен своей однородности, обладать внутренней структурой, некими значимыми метками, опорами. Роль такого структурообразующего фактора выполняет механизм, обозначенный А. Н. Леонтьевым понятием «образ мира», – своеобразное пятое квазиизмерение, в котором человеку открывается объективный мир. Это «смысловое поле», система значений. Об этом говорит и Е. Ю. Артемьева: «образ мира» позволяет субъекту работать с преобразованной реальностью. Он дает возможность вырваться из гомогенности мира, расставляя акценты значимости и формируя мир предметов. Реальность преобразуется в «образ мира». Собственно, человек имеет дело не с миром как таковым, а только с «когнитивной картой» (Э. Ч. Толмен), «когнитивной схемой» (У. Найссер), «образом мира» (А. Н. Леонтьев, Е. Ю. Артемьева), «смысловым пространством» (Д. А. Леонтьев), «ментальной картой» (А. П. Супрун).

Возникает проблема описания этой особой психологической реальности – картины мира субъекта, сотканной из отдельных лоскутов содержания индивидуального сознания. Оптимальной является такая форма описания, которая одновременно выступает и описанием, и средством анализа, интерпретации содержания (В. Ф. Петренко, 2005).

В силу того что самосознание человека имеет смысловую природу, наиболее перспективной с точки зрения изучения структурно-

семантических компонентов Я является психосемантическая экспериментальная парадигма, которая дает возможность экспериментатору разрабатывать методические приемы и техники исходя из своих исследовательских задач. Интенсивно разрабатывающиеся психосемантические методы позволяют исследователю проникать во внутренний мир человека, выявляя структуру, иерархию, динамику различных форм существования значений в индивидуальном сознании.

Являясь средством описания действительности, сами значения могут не осознаваться как таковые. Значения существуют в системе отношений с другими значениями и раскрываются через эти отношения, поэтому проведение семантического анализа подразумевает выделение семантических связей анализируемой области значений.

При изучении индивидуального сознания методы психосемантики по своей природе и результату приобретают статус идеографических. Но они сохраняют важные достоинства номотетических методов, делающие их собственно научными методами. Это возможность применения статистического аппарата для количественного измерения обоснованности выводов; объективация алгоритмов анализа, позволяющая перепроверять и повторять результаты в известных пределах. Психосемантические методы предоставляют возможность для разрешения дилеммы между «стандартизацией» и «индивидуализацией».

Игровой характер психосемантических методик, их относительно низкая рефлексивность и выделение категориальных структур в «режиме употребления», а не самонаблюдения, как в большинстве тестов, позволяют нивелировать эффект социальной желательности, искажения результатов исследования вследствие действия механизмов защиты. Кроме того, имеются данные о результатах сопоставительного анализа проективных и психосемантических методов, которые продемонстрировали их конвергентную валидность. Сами разработчики психосемантических методов признают их схожесть с проективными. Таким образом, психосемантика предоставляет такие исследовательские процедуры и способы познания, которые позволяют изучать недоступные прямому наблюдению и самонаблюдению психологические структуры и процессы.

Одной из задач нашей работы является изучение структурно-семантических особенностей Я на разных стадиях профессионального развития. Разделение исследуемой группы по критерию временного нахождения в профессии, т. е. по стажу, обусловлено рядом причин.



Этапность отражает логику включения человека в профессиональную деятельность. Другими словами, этапы характеризуются своеобразием форм деятельности, решаемых задач, систем социальных и профессиональных отношений (Н. С. Глуханюк, 2000). Происходит «формообразование» личности, адекватной требованиям профессиональной деятельности. С позиций психосемантики предполагается, что новый опыт, присвоенный субъектом деятельности, кристаллизуется в структурах сознания в форме значений. Напомним, что значение – это обобщенное отражение действительности, зафиксированное в форме понятия, знания, умения как обобщенного образа действия, нормы поведения и т. п. Значение в своем содержании, семантическом наполнении является превращенной формой деятельности субъекта, познающего и преобразующего мир (В. Ф. Петренко, 2005).

Таким образом, новые формы деятельности субъекта порождают и новые формы осознания действительности, новые «фигуры сознания».

Профессиональное развитие человека выражается в совокупности изменений, которые придают его отношению к окружающему миру, образу мыслей и способу действий профессиональную специфику. Эта специфика структурируется, обретает относительно упорядоченную, устоявшуюся форму и выражается в его поведении как профессионала; принятии им профессиональных норм, правил, ценностей; отождествлении себя с членами профессиональной группы. Все это придает содержанию профессионального развития человека определенность формы – профессионализацию (Н. С. Глуханюк, 2005).

В рамках нашей работы особый интерес вызывают вопросы поиска механизмов самоактивности личности. Важным является тот факт, подчеркиваемый в целом ряде исследований, что на определенном этапе становления профессионал начинает развивать саму профессиональную деятельность и проектировать ее среду или даже создавать новую профессию. Эта точка рождения субъектности вызывает наибольший исследовательский интерес. Когда это происходит? При каких условиях? Характеристика этапа адаптации, вхождения в профессию больших вопросов не вызывает, специфика же профессионального развития на последующих стадиях очень вариативна. Возможно, ответ надо искать в «фигурах сознания» – структурах, фиксирующих модус отношений человека к своей профессии, в структурах восприятия. Подобная идея содержится в высказывании Е. А. Климо-

ва, считающего, что профессионализм необходимо рассматривать не просто как некий высокий уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания, психики человека. Кроме того, в ходе теоретического поиска нами обнаружены прямые указания на то, что структуры представляют собой фиксированные этапы развития систем. Компоненты психологических структур способны фиксировать модели взаимодействий индивида с окружением, т. е. весь предшествующий опыт. При определенных условиях происходит актуализация накопленного опыта.

В задачи настоящего исследования входила разработка психо-семантической методики, позволяющей выделить структурно-семантические особенности Я преподавателей вуза через построение субъективных семантических пространств.

В основу методики положен метод множественной идентификации, предложенный В. Ф. Петренко. Данная методика построена по типу семантического дифференциала. Объектами оценивания являются ролевые позиции, в нашем случае – обобщенные образы преподавателей вуза, а шкалами выступают характерные формы поведения (поступки) и суждения. Участникам исследования предъявляется список поступков, и они должны определить их вероятность для каждого из анализируемых объектов. Как отмечает В. Ф. Петренко, такие семантические дифференциалы обладают большой степенью проективности, так как каждый человек домысливает возможные мотивы поступков, исходя из собственных установок, представлений и ценностей.

Исходный набор поступков должен удовлетворять ряду требований:

1. Поступки должны быть достаточно типичными и естественными для тех социальных групп, на базе которых проводится исследование. При выборе списка поступков экспериментатор должен быть достаточно «погружен» в исследуемую среду, чтобы не подменять реальные проблемы испытуемых собственными «проекциями».

2. Описание ситуаций и поступков должно задаваться на разговорном языке, присущем исследуемым социальным группам.

3. Набор поступков должен по возможности пропорционально представлять различные сферы исследуемой реальности, так как большая представленность некоего аспекта в предлагаемых поведенческих

ситуациях непропорционально увеличит его вклад в выделяемое сходство и различие ролевых позиций.

В психосемантике образы или объекты оценивания носят название ролевых позиций. В принципе, мы можем использовать данное понятие в нашем исследовании, поскольку общепсихологическая трактовка ролевых позиций не противоречит его теоретическим основаниям. В данном исследовании роль есть интериоризированные представления о правилах поведения, адекватности, успешности, адаптированности в рамках профессионального поля. А позиция в работах по общей и социальной психологии трактуется как постоянно развивающаяся система (интеграл) личностных отношений человека к социальному окружению, к самому себе, готовность личности реализовывать эти отношения в конкретной деятельности.

Полноценное освоение профессии невозможно без определенного погружения в данную систему, необходима некоторая степень идентификации с представителями своей профессиональной группы. Одним из механизмов формирования Я как профессионала является осознание профессионально важных качеств у себя и у других, сравнение себя с некими абстрактными либо конкретными коллегами. По мнению В. Ф. Петренко, отношения образа Я в системе интериоризированных образов значимых других и их ценностных ориентаций определяют не только представления человека о своем месте в жизни, но и соответствие или несоответствие ценностным меркам, диктуемым различными ролевыми позициями.

*Объектами оценивания* выбраны ролевые позиции, которые: 1) при минимальном количестве могли бы задать наиболее полный контекст профессиональной среды преподавателя вуза; 2) были бы содержательно понятными; 3) представляли бы континуумы успешности и этапности в профессии.

Наш выбор ограничился семью обобщенными образами-типажами: 1. Типичный преподаватель. 2. Я сам. 3. Преподаватель, не нашедший себя в профессии. 4. Преподаватель – профессионал своего дела. 5. Начинающий преподаватель. 6. Опытный преподаватель. 7. Преподаватель будущего.

Использование именно ролевых позиций основывается на положении А. Н. Леонтьева о возможности фиксации значений не только в форме понятий, но и в форме умения как обобщенного образа дей-

ствия, нормы поведения. При этом структуры значения, опосредующие восприятие, вплетены в ткань образа; субъект видит не схему образа, воспринимает не значения, а означенный образ. Применение математических процедур позволяет выявить значения, которые и составляют структуру семантического пространства.

При создании списка *шкал-дескрипторов* мы ориентировались на два источника. Во-первых, на формальные единицы профессиональной деятельности преподавателя вуза, выделенные в ходе теоретического анализа. Во-вторых, мы обратились непосредственно к самим участникам образовательного процесса – преподавателям и студентам – с просьбой перечислить поступки, ситуации, суждения, характерные для профессионально-педагогического поведения обобщенных образов преподавателей вуза.

Анализ особенностей профессиональной деятельности преподавателя показал следующее. В модель деятельности включают элементы, соответствующие учебно-методическому, учебному, научно-исследовательскому, организационно-методическому и воспитательно-му направлениям. Разделение данных направлений по видам деятельности осуществляется с использованием нормативных документов, регламентирующих ее, и результатов анализа видов работ, выполняемых преподавателем вуза.

Особенность деятельности преподавателя высшей школы заключается и в том, что она характеризуется совмещением двух базовых видов деятельности: педагогической и исследовательской. Причем исследовательской деятельности отводится главенствующая роль. Университет предполагает наличие именно преподавателей-исследователей. Только человек, который сам что-то делает в определенной области, способен преподнести студентам современную науку, соответствующий реалиям времени уровень знаний. Именно такие кадры способствуют повышению конкурентоспособности выпускников на рынке труда.

Кроме того, анализ содержания деятельности преподавателя позволяет говорить об ее интегративном характере, так как она находится на стыке нескольких предметных областей. Используя известную классификацию профессий Е. А. Климова, можно сказать, что преподавателю необходимы разносторонние способности, чтобы успешно работать в системах «человек – человек», «человек – знак», «человек – техника».

Нельзя не учитывать и того, что содержание деятельности современного преподавателя претерпело существенные изменения. Внедрение информационных технологий, мультимедийных средств, телевизионных систем обучения, распространение дистанционных форм образования и т. п. – все это ведет к усложнению труда преподавателя и изменению его традиционных функций.

Отношение к педагогической профессии – сложное интегративное свойство, выражающее степень вовлеченности преподавателя в профессиональную деятельность, которую мы также попытались учесть при проектировании исследовательской методики. Характерно, что на страницах научных публикаций ученые, поднимая вопросы о состоянии высшей школы, актуальным считают выявление мотивационной структуры профессиональной деятельности профессоров, доцентов, и прежде всего выявление ролевых (нормативных) профессиональных образцов деятельности, конвенционально сложившихся в среде преподавателей российских вузов (А. Г. Эфендиев, К. В. Решетникова, 2008).

Список полученных шкал-дескрипторов составил 97 характеристик. В качестве примеров можно привести следующие:

*Способен поменять профессию на более прибыльную, перспективную.*

*Может проработать всю жизнь на одном месте.*

*Принимает участие в конференциях / семинарах / форумах научного уровня с результатами собственной научной деятельности.*

*Часто не может сдать в срок кафедральную документацию.*

*Разрабатывает учебно-методические комплексы по читаемым курсам (учебные пособия, дидактические тесты, экзаменационные билеты, списки литературы).*

*Вставляет результаты собственных научных исследований в содержание занятий.*

*Выстраивает планы собственного развития в профессии.*

*Умеет рассказывать о сложных вещах просто, легко и доступно.*

*Обсуждает с коллегами вопросы, связанные с областью собственных исследовательских интересов.*

*Активно занимается научной работой.*

*Испытывает трудности в планировании своего рабочего времени.*

*Знаком с трудами зарубежных коллег, имеющих сходную область профессиональных интересов.*

*Считает профессию своим призванием.*

В исследовании приняли участие 46 преподавателей вузов Екатеринбурга. Сведения об участниках исследования приведены в табл. 1.

Таблица 1

Участники исследования

Характеристики участников	Стаж			
	до 4 лет	от 5 до 9 лет	от 10 до 21 года	свыше 22 лет
Возраст, лет	22–37 (Мо = 24; Ме = 25,5)	25–50 (Мо = 25; Ме = 31,5)	33–51 (Ме = 38)	45–70 (Мо = 64; Ме = 51,5)
Стаж, лет	2–4 (Мо = 3; Ме = 3)	5–9 (Мо = 7; Ме = 7)	10–18 (Мо = 10; Ме = 12)	22–42 (Мо = 25; Ме = 27)
Ученая степень	2 канд. наук	7 канд. наук	5 канд. наук	10 канд. наук, 4 д-ра наук
Ученое звание	–	2 доц.	4 доц.	11 доц., 3 проф.
Количество человек	10	15	7	14

## ***Результаты исследования и их обсуждение***

### ***Результаты исследования: структурный аспект***

Основной задачей нашего исследования явилась реконструкция семантических пространств Я преподавателей в целом и разных стажевых групп отдельно, а также выявление структурных осей, задающих основания классификации и дифференциации объектов (обобщенных образов) реконструированных пространств. Структурные оси операционально выступают как факторы. Их содержание обусловлено знанием субъекта той или иной предметной области и отражает основные познавательные эталоны, которыми руководствуется человек в деятельности и поведении.

Для выявления осей семантического пространства осуществлена факторизация шкал-дескрипторов по методу главных компонент с по-

следующим Varimax-вращением (метод Кайзера). Факторный анализ осуществлялся с использованием пакета прикладных статистических программ SPSS 13.0

В основе парадигмы использования факторного анализа лежит предположение о том, что выделяемые факторы отражают глубинные процессы (латентные, ненаблюдаемые), являющиеся причиной корреляций первичных (измеряемых) переменных. Фактор – это гипотетический конструкт, который проявляется через целую группу переменных (О. В. Митина, И. Б. Михайловская, 2001).

Решение о количестве факторов принималось после вращения и оценки простоты факторной структуры с помощью статистических критериев с учетом их смыслового содержания. В качестве критерия отбора значимых факторов мы использовали критерий Хэмфри. Он состоит в том, что абсолютная величина произведения двух максимальных факторных нагрузок должна быть вдвое больше двойки, деленной на квадратный корень из числа наблюдений (испытуемых).

$$|r_{\max} \cdot r_{\min}| > 2/\sqrt{N}.$$

Исследователи отмечают, что этот критерий применим для небольших выборок (О. В. Митина, И. Б. Михайловская, 2001).

Интерпретация полученных факторов осуществлялась на основе поиска содержательного инварианта характеристик, имеющих значимые нагрузки по выделенным факторам. Субъективно более значимые основания категоризации дают и больший вклад в общую вариативность оценок объектов, а соответствующие им факторы более сильно поляризуют анализируемые объекты.

По традиции минимальный уровень значимости коэффициентов корреляции в факторном анализе берется равным 0,4, поскольку нет специальных таблиц, по которым можно было бы определить критические значения для уровня значимости в факторной матрице (О. Ю. Ермолаев, 2003). Однако исследователи замечают, что в случае обработки матрицы, составленной как совокупность ответов различных испытуемых на единый список вопросов, когда каждый респондент представляется одной строкой в общей матрице данных, в интерпретацию включаются переменные, имеющие факторную нагрузку 0,5 (О. В. Митина, И. Б. Михайловская, 2001). В нашем исследовании мы ориентировались на факторные веса не ниже 0,5 для более четкой интерпретации.

С математической точки зрения факторная нагрузка есть проекция вектора дескриптора на ось фактора, а с содержательной точки зрения она показывает, насколько дескриптор содержит в себе смысл, заданный фактором. Знак факторной нагрузки содержательного смысла не несет, а показывает, к какому из полюсов фактора относится каждый дескриптор.

Рассмотрим результаты исследования *в группе преподавателей в целом*.

В результате факторизации массива данных по всей группе выделено четырехкомпонентное решение, объясняющее соответственно 50,73; 33,61; 7,07 и 5,87 % доли суммарной дисперсии.

*Фактор 1* (50,73 % общей дисперсии). Положительный полюс включает параметры профессиональной деятельности, профессиональной культуры и личностной значимости профессии. На отрицательном полюсе – профессиональная незрелость как отражение несамостоятельности, неорганизованности, формального функционирования в профессии. Фактор сцеплен с понятиями престижности профессии, получения удовлетворения от нее, увлеченности профессией в противоположность к полному равнодушию к ней. С целью более точной интерпретации его содержания мы обратились к трудам отечественных исследователей.

Теоретический анализ работ ряда авторов показал, что ученые наделяют профессионала такими характеристиками, как активность, способность развивать собственную деятельность (Н. С. Глуханюк, 2000, 2005). В профессионализме интегрированы личностные и деятельностьн-ные стороны (Э. Ф. Зеер, 2007). А. К. Маркова отмечает, что профессионализм – это не только достижение высоких профессиональных результатов, но и внутреннее отношение человека к профессии (А. К. Маркова, 1996).

Поскольку в первый фактор вошли показатели высокой эффективности профессиональной деятельности и ее значимости для субъекта, назовем этот фактор «Профессионализм».

*Фактор 2* (33,61 % общей дисперсии). Анализ содержательного инварианта признаков, образующих фактор, указывает на их отнесенность к сфере отношений человека к своей профессии, другим людям (студентам, коллегам), жизни вообще. Фактор скорее можно отнести к ценностно-смысловым основаниям выбора профессии, к устремле-



ниям, намерениям. Наибольшим весом обладают характеристики, отражающие отношение к своему труду. Исходя из состава компонентов, назовем этот фактор «Внутренние регуляторы деятельности».

Оценивая расположение позиции «я сам» относительно этих двух факторов, можно заметить, что по уровню профессионализма преподаватели в целом оценивают себя невысоко, находясь между типичным «преподавателем» и «опытным преподавателем» (рис. 1). А вот по второму фактору они занимают более выгодную позицию, слегка опережая «опытного преподавателя».

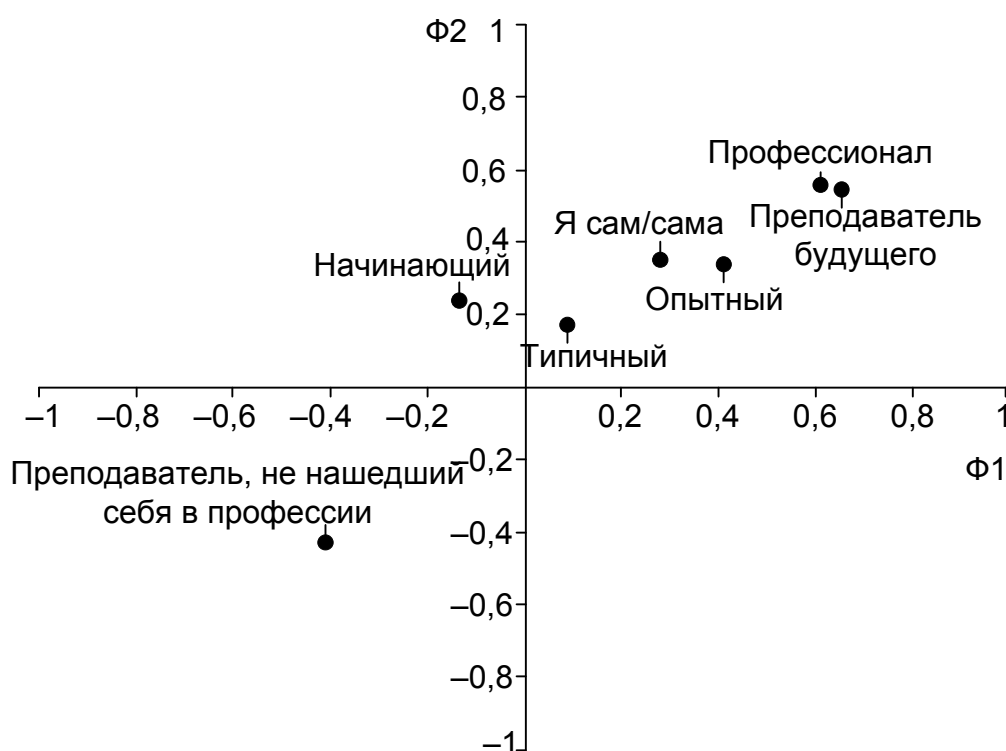


Рис. 1. Размещение позиций обобщенных образов в выделенном пространстве факторов в общей группе преподавателей:  
 $\Phi 1$  – «Профессионализм»;  $\Phi 2$  – «Внутренние регуляторы деятельности»

Наблюдается дистанцирование от образа «типичного преподавателя», что, возможно, объясняется механизмами самозащиты, а именно стремлением думать о себе в социально-выигрышном свете.

*Фактор 3* (7,07 % общей дисперсии). Полученный фактор является униполярным, т. е. задающие его пункты опросника группируются только на одном полюсе. Это бывает в тех ситуациях, когда в используемой методике не предусмотрены антонимичные вопросы.

Характеристики фактора отражают профессиональную активность и умения, наличие которых делает специалиста конкурентоспособным на современном рынке. Такое описание подошло бы к портрету «нового русского ученого» (А. В. Юревич). Показательно, что обобщенные образы «я сам» и «типичный преподаватель» в выделенном семантическом пространстве наиболее приближены к отрицательному полюсу фактора, что указывает на недостаточность знаний, интеллектуальных ресурсов или иных возможностей современного преподавателя для успешной профессиональной самореализации. К положительному же полюсу ближе всех располагаются образы «преподавателя будущего» и «преподавателя – профессионала своего дела» (рис. 2). Фактор условно можно обозначить как «Владение конкурентными компетенциями».

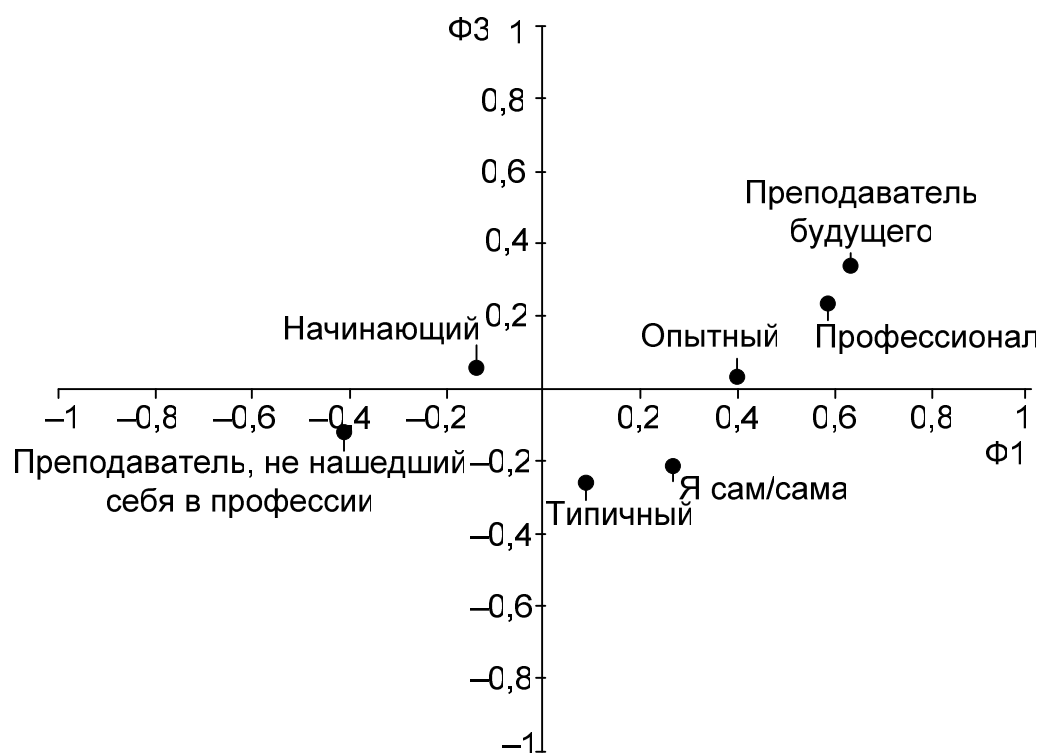


Рис. 2. Размещение позиций обобщенных образов в выделенном пространстве факторов в общей группе преподавателей:  
 $\Phi 1$  – «Профессионализм»;  $\Phi 3$  – «Владение конкурентными компетенциями»

*Фактор 4* (5,87 % общей дисперсии). Этот фактор заслуживает внимания. Входящие в него шкалы, а именно их оппозиция, достаточно интересны. Шкалы положительного полюса описывают явле-

ние вторичной занятости, которое, как отмечают исследователи, приобретает массовый характер и вызвано насущной потребностью в обеспечении себя нормальным качеством жизни. Отрицательный полюс указывает на наличие внепрофессиональных увлечений, точнее сказать, на наличие возможности их иметь. Предположительное название этого фактора – «Свобода реализации себя в различных жизненных сферах».

Интересно расположение позиций обобщенных образов внутри полученного семантического пространства (рис. 3).

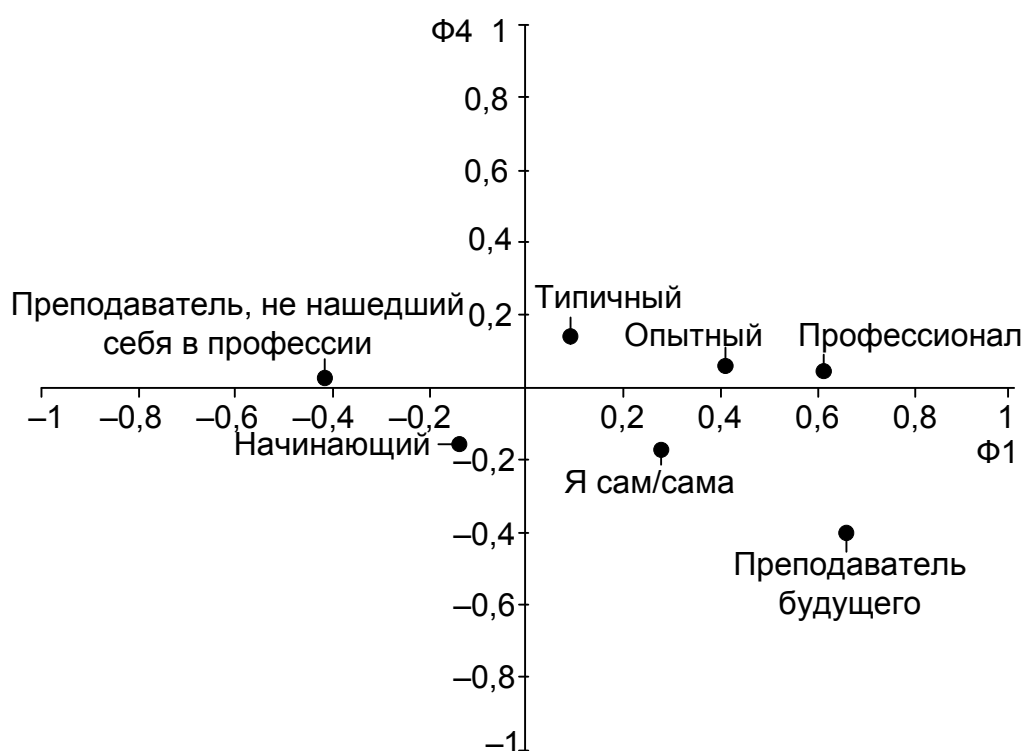


Рис. 3. Размещение позиций обобщенных образов в выделенном пространстве факторов в общей группе преподавателей:  
 $\Phi 1$  – «Профессионализм»;  $\Phi 4$  – «Свобода реализации себя в различных жизненных сферах»

Можно заметить, что по данному фактору рассматриваемые типы преподавателей слабо дифференцированы, видимо, в силу того, что он характерен в целом для специалистов образовательной сферы в настоящее время. Проекция точек анализируемых обобщенных образов преподавателей на ось фактора показывают их невысокий разброс относительно друг друга. Лишь позиция «преподаватель будущего» стоит несколько в стороне, располагаясь ближе к отрицательному по-

люсу. Этот образ в сознании респондентов обладает большей свободой в самоосуществлении, в реализации собственных интересов.

Характерно, что «типичный преподаватель», ближе всех находясь к положительному полюсу, еще раз подтверждает эмпирические факты, обнаруженные в других исследованиях, которые свидетельствуют о том, что в образовательной сфере распространена ситуация вторичной занятости.

Рассмотрим результаты факторного анализа *в группе преподавателей со стажем до 4 лет*.

В результате факторного анализа было выделено шестикомпонентное решение, объясняющее соответственно 43,16; 28,86; 12,20; 8,11; 6,48 и 3,12 % доли суммарной дисперсии. По критерию Хэмфри последний фактор оказался незначимым, поэтому мы исключили его из рассмотрения.

*Фактор 1* (43,16 % общей дисперсии). Выделенный фактор состоит практически из тех же дескрипторов, которые вошли в первый фактор «Профессионализм» при факторизации всей группы преподавателей. Для более точного анализа мы воспользовались подсчетом коэффициента конгруэнтности Такера, используемого для сопоставления факторных решений разных выборок (О. В. Митина, И. Б. Михайловская, 2001). Значение коэффициента конгруэнтности меняется от +1 при полном совпадении (или –1 при полном обратном совпадении) до 0 при полном отсутствии связи.

Сравнение первых факторов двух выборок (общей и со стажем профессиональной деятельности до 4 лет) показало их достоверно высокое совпадение: значение коэффициента конгруэнтности равно 0,95. В связи с этим мы можем обозначить первый фактор в группе преподавателей со стажем до 4 лет как «Профессионализм».

Расположение позиций обобщенных образов по оси этого фактора представлено на рис. 4 и повторяет расположение позиций образов по оси первого фактора в общей группе.

*Фактор 2* (28,86 % суммарной дисперсии). Интерпретацию этого фактора целесообразно провести, опираясь не только на его компонентный состав, но и на расположение позиций обобщенных образов преподавателей по его оси.

Сравниваемые образы-типажи по второму фактору, как и по первому, достаточно четко дифференцированы (рис. 4). Обращает на

себя внимание то, что преподаватели этой стажевой группы видят себя между позициями «опытного преподавателя» и «профессионала». Сравнение конгруэнтности вторых факторов в общей группе преподавателей и в группе со стажем до 4 лет показало их совпадение (значение коэффициента конгруэнтности Такера равно 0,60). Следовательно, можно предположить, что оценка происходит по критерию, отражающему смысловые регуляторы деятельности. Вероятно, основание классификации, заложенное во второй фактор группы адаптантов, также относится к сфере собственного отношения к профессии, но имеет свою специфику.

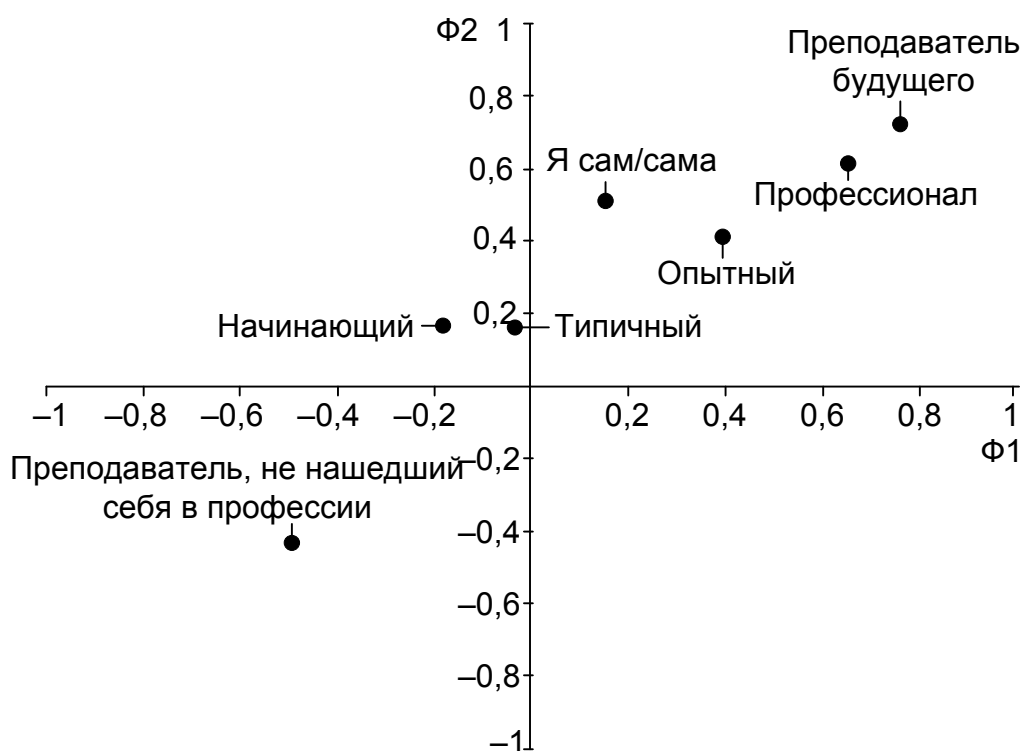


Рис. 4. Размещение позиций обобщенных образов в выделенном пространстве факторов в группе преподавателей со стажем до 4 лет:  
 $\Phi 1$  – «Профессионализм»;  $\Phi 2$  – «Овладение идеалом профессии»

Как известно, на стадии адаптации в профессии происходит освоение новой социальной роли, норм профессиональной деятельности, формирование новых представлений, которые отражаются в структуре потребностно-мотивационной сферы. Участники нашего исследования, вошедшие в группу адаптантов, имеют определенный опыт (мода и медиана стажевых показателей равны 3). Вероятнее всего,

у них уже сложились представления об успешной и неуспешной модели поведения, они выбрали ориентиры в профессиональном развитии. Наши предположения подтверждает размещение позиции «я сам» в пространстве других образов-типажей (см. рис. 4). Преподаватели располагают себя ближе к «опытному преподавателю» и «профессионалу», а не к «начинающему преподавателю», тем самым выражая свое стремление разделить ценности, нормы профессионального поведения более успешных представителей своей профессии.

Подытоживая наши размышления, назовем второй фактор «Овладение идеалом профессии», имея в виду принятие требований и норм профессии и овладение ими. Тщательный содержательный анализ фактора показал, что присоединение к профессиональным нормам происходит через «видимые» поведенческие образцы – осуществление педагогических функций и работу со студентами, а не через специфичные признаки, например ведение исследовательской работы.

Фактор отражает определенный механизм овладения профессией, необходимый на стадии адаптации. Становление себя как будущего профессионала возможно через нахождение себя в профессии, присоединение к ней, идентификацию с успешными образцами поведения, принятие ценностей профессионального сообщества.

*Фактор 3* (12,20 % суммарной дисперсии). С наибольшими весами в фактор вошли характеристики, относящиеся к сфере увлечений, интересов (знает компьютерные технологии лучше, чем свой предмет; занимается спортом; имеет увлечение, не связанное с профессиональной деятельностью, и др.). По составу образующих шкал данный фактор можно обозначить как «Профессиональные и непрофессиональные умения и интересы». По этому фактору лишь позиция «преподаватель будущего» локализуется ближе всех к положительному полюсу (рис. 5). Оценка себя, как и оценка образов «опытного преподавателя» и «профессионала», по наличию профессиональных и непрофессиональных умений и интересов невысока. Однако присутствие этого фактора в системе восприятия преподавателей данной стажевой группы является положительным признаком. Само его появление как когнитивного оценочного конструкта указывает на значимость этой линии сравнения в профессиональном Я преподавателей. Его конгруэнтность с третьим фактором в общей группе преподавателей (коэффициент Такера 0,51), который называется «Владе-

ние конкурентными компетенциями», указывает на возможную перспективу развития имеющихся интересов и умений.

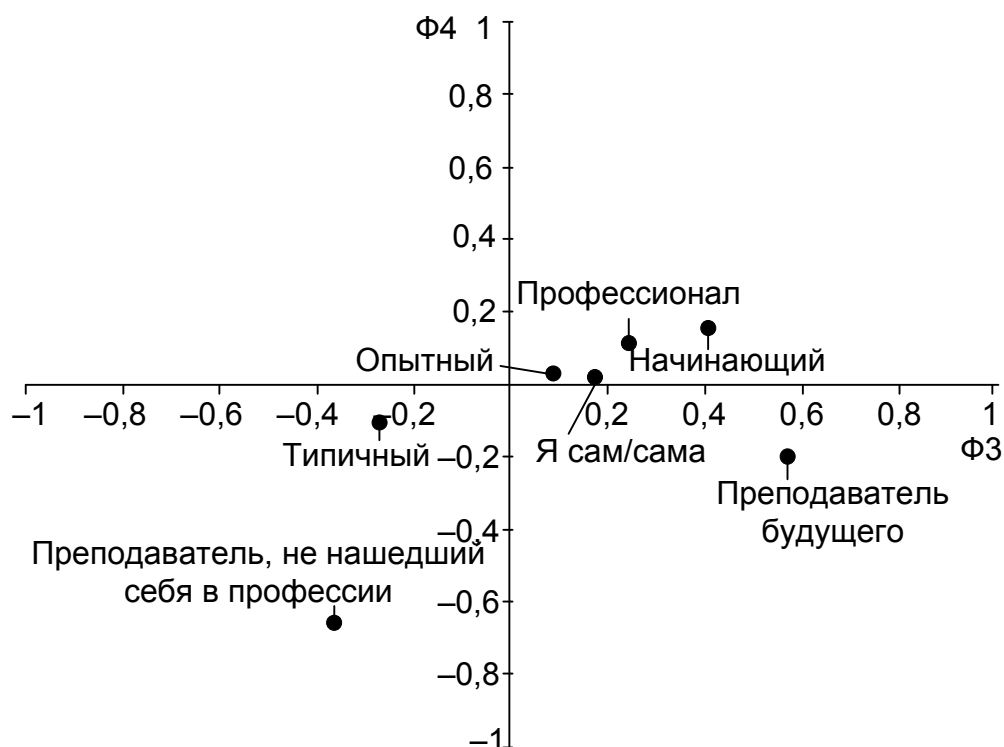


Рис. 5. Размещение позиций обобщенных образов в выделенном пространстве факторов в группе преподавателей со стажем до 4 лет:  
 $\Phi 3$  – «Профессиональные и непрофессиональные умения и интересы»;  
 $\Phi 4$  – «Приоритет профессии»

*Фактор 4* (8,11 % суммарной дисперсии). Составляющие фактор характеристики объединяются общим понятием приоритетности профессиональной сферы, убеждением в том, что только сознательное приложение усилий приведет к успеху в профессии (например: считает, что успех приходит исключительно с опытом; ставит профессиональные интересы выше семейных; задерживается на работе допоздна). В пользу нашего предположения говорит и тот факт, что по этому фактору все обобщенные образы преподавателей слабо дифференцируются, за исключением образа «преподавателя, не нашедшего себя в профессии». Он располагается значительно дальше от других, ближе к отрицательному полюсу фактора как образ-типаж, для которого профессия не является значимой сферой (см. рис. 5). Назовем данный фактор «Приоритет профессии».

*Фактор 5* (6,48 % суммарной дисперсии). Входящие в фактор характеристики описывают особенности межличностного взаимодейст-

вия – от сензитивности к мнению окружения (на положительном полюсе) до его полного игнорирования (на отрицательном полюсе). Появление данного фактора в группе преподавателей со стажем до 4 лет может объясняться их актуальной потребностью в получении обратной связи о том, каковы они в профессии. Поскольку на данном этапе идет освоение профессиональной роли, необходима определенная информационная база, на основе которой адаптант может производить коррекцию собственных шагов в поле профессиональной деятельности, видеть себя со стороны. Назовем этот фактор «Сензитивность к мнению окружения в профессии». Он также является специфичным для рассматриваемой группы: значение коэффициента Такера по этому фактору показало слабые или незначительные связи со всеми другими факторными решениями.

Примечательно, что по данному фактору нет большого разброса в расположении позиций обобщенных образов (рис. 6). Скорее всего, преподаватели этой стажевой группы вследствие действия механизма проекции считают сферу межличностных отношений значимой для всех категорий преподавателей вуза.

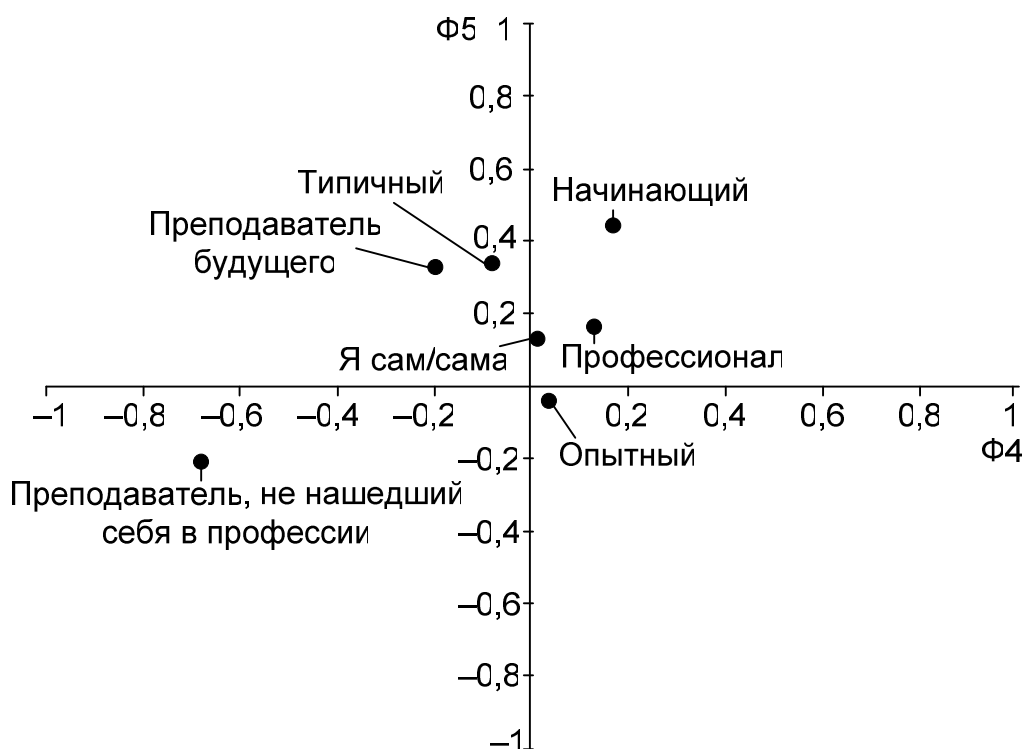


Рис. 6. Размещение позиций обобщенных образов в выделенном пространстве факторов в группе преподавателей со стажем до 4 лет:  
 $\Phi 4$  – «Приоритет профессии»;  $\Phi 5$  – «Сензитивность к мнению окружения в профессии»



Рассмотрим результаты факторного анализа *в группе преподавателей со стажем от 5 до 9 лет*.

При факторизации выделено шестифакторное решение. Последние два фактора по критерию Хэмфри оказались незначимыми, поэтому были исключены из анализа. По первым четырем факторам нагрузки распределены следующим образом: по первому – 48,39 %; по второму – 31,72; по третьему – 10,41; по четвертому – 3,97 % суммарной дисперсии. Дескрипторы четвертого фактора не позволяют однозначно выделить смысловой инвариант, поэтому мы не включили его в анализ.

*Фактор 1* (48,39 % суммарной дисперсии) содержательно совпал с первым фактором, выделенным в общей группе преподавателей, о чем свидетельствует и коэффициент конгруэнтности Такера – 0,94. Назовем его так же – «Профессионализм», подробно останавливаться на нем не будем, так как он описывает ту же семантическую реальность.

*Фактор 2* (31,72 % суммарной дисперсии). Анализ шкал-дескрипторов позволяет предположить, что фактор обозначает открытость и общую направленность на всех участников образовательного процесса (примеры характеристик: является куратором учебной группы; ориентирован на взаимопомощь и сотрудничество с коллегами; выполняет различные общественные поручения по кафедре; обсуждает с коллегами вопросы, связанные с областью собственных исследовательских интересов). Этот фактор скорее отражает особенности проявления себя в профессии через все каналы профессиональной коммуникации. С наименьшими нагрузками (0,5; 0,6) в него вошли характеристики личностной значимости профессии и единицы деятельности. Возможно, коммуникативная сторона профессиональной деятельности в этот стажевый период становится ведущей, активно используемой при общей включенности в профессию. Назовем данный фактор «Активность в профессиональной коммуникации».

По этому фактору преподаватели близки к идеальным прообразам – «профессионалу» и «преподавателю будущего» (рис. 7), что позволяет сделать вывод о значимости этой характеристики для становления Я преподавателей рассматриваемой группы.

*Фактор 3* (10,41 % суммарной дисперсии). Состав характеристик указывает на сферу умений, имеющих широкий диапазон применения (например: занимается спортом; организывает внеучебные спортив-

ные, культурно-массовые мероприятия со студентами; применяет на своих занятиях информационные средства обучения; ведет переписку с зарубежными коллегами; умеет дорого продать свой труд). Фактор можно обозначить как «Дополнительные компетенции».

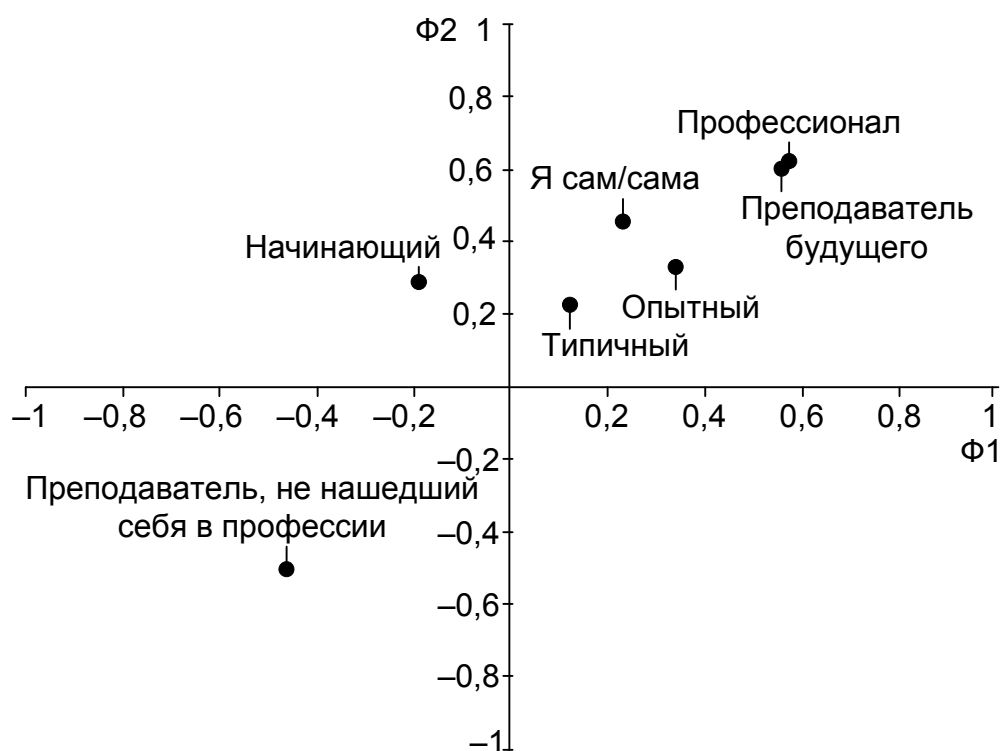


Рис. 7. Размещение позиций обобщенных образов в выделенном пространстве факторов в группе преподавателей со стажем от 5 до 9 лет:  $\Phi 1$  – «Профессионализм»;  $\Phi 2$  – «Активность в профессиональной коммуникации»

Данный фактор достаточно хорошо поляризует позиции обобщенных образов. Ближе к положительному полюсу фактора располагаются позиции образов «преподаватель-профессионал» и «преподаватель будущего» (рис. 8). Полярным по отношению к ним является образ «преподавателя, не нашедшего себя в профессии». Образы «типичного преподавателя», «начинающего преподавателя» и позиция «я сам» достаточно близки и находятся на оси фактора ближе к отрицательному полюсу. Этот факт свидетельствует о том, что по уровню овладения умениями, значимыми для эффективной работы, особенно в современных условиях, преподаватели оценивают себя невысоко, что соответствует, по их мнению, общему положению в вузе, поскольку и позиция «типичный преподаватель» не имеет высокой нагрузки по этому фактору.

Рассмотрим результаты факторного анализа в группе преподавателей со стажем от 10 до 21 года. Напомним, что в эту группу в действительности вошли преподаватели со стажем от 10 до 18 лет.

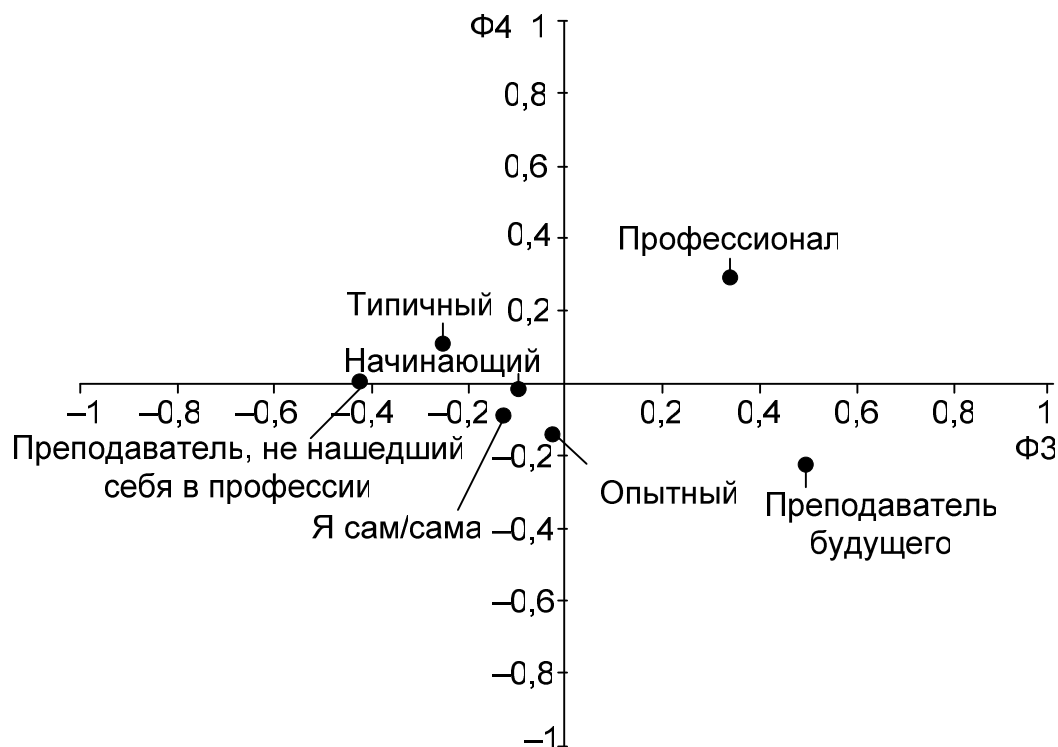


Рис. 8. Размещение позиций обобщенных образов в выделенном пространстве факторов в группе преподавателей со стажем от 5 до 9 лет:

Ф3 – «Дополнительные компетенции»

В результате факторизации выделено 6 факторов с нагрузками по первому – 50,90 %; по второму – 12,45; по третьему – 10,47; по четвертому – 10,34; по пятому – 8,91; по шестому – 6,94 % суммарной дисперсии.

*Фактор 1* (50,90 % суммарной дисперсии) по семантической насыщенности совпал с первым фактором, выделенным в общей выборке преподавателей (коэффициент конгруэнтности Такера составил 0,82). Назовем его так же – «Профессионализм». Размещение позиций обобщенных образов по оси фактора «Профессионализм» такое же, как и по оси одноименного фактора в предыдущих группах преподавателей.

*Фактор 2* (12,45 % суммарной дисперсии). Семантика фактора достаточно четкая. Дескрипторы на положительном полюсе описывают сферу профессиональной активности, выходящую за пределы

собственно педагогической деятельности, причем эта активность имеет научно-исследовательскую направленность. На отрицательном полюсе в основном локализуются дескрипторы, указывающие на потребность в дополнительных источниках доходов. Исследовательская активность противопоставлена активности, связанной с вторичной занятостью. В исследованиях, доступных нашему вниманию, содержатся прямые ссылки на то, что потребность в материальном достатке, которую не может удовлетворить «неконкурентная» оплата труда преподавателя, влияет на снижение научно-исследовательской активности профессорско-преподавательского состава (А. Г. Эфендиев, К. В. Решетникова, 2008). Назовем этот фактор «Активность в науке – заинтересованность в дополнительных источниках материального достатка».

Заслуживает внимания расположение позиций обобщенных образов преподавателей (рис. 9).

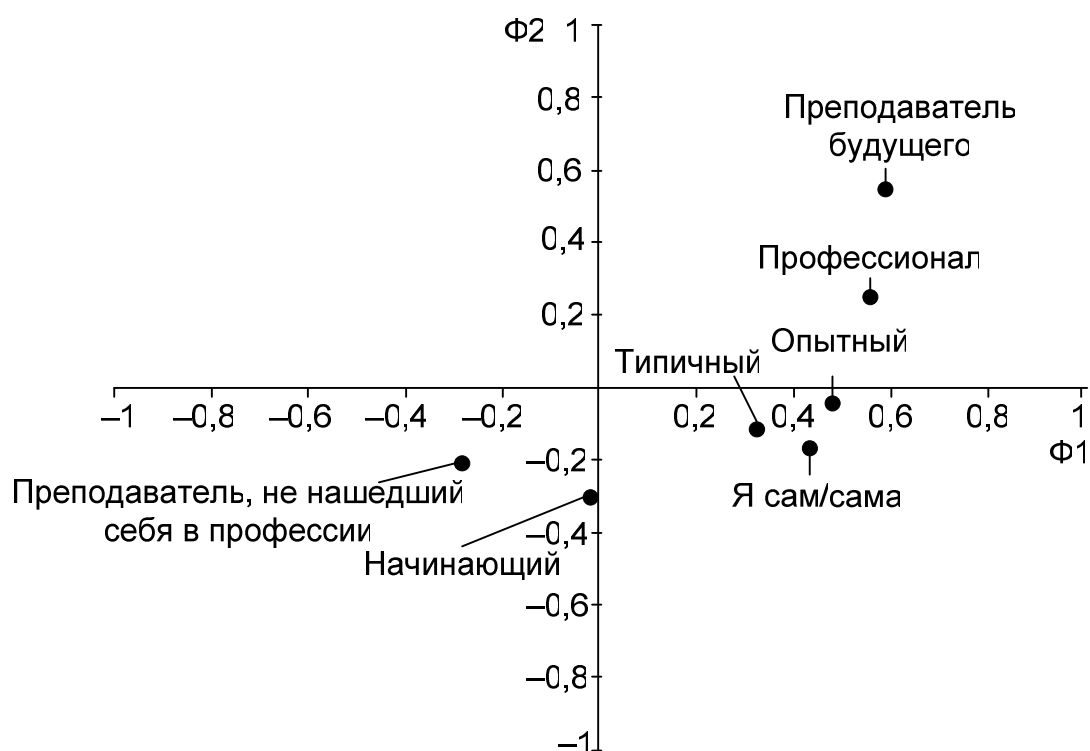


Рис. 9. Размещение позиций обобщенных образов в выделенном пространстве факторов в группе преподавателей со стажем от 10 до 21 года:

$\Phi 1$  – «Профессионализм»;  $\Phi 2$  – «Активность в науке – заинтересованность в дополнительных источниках материального достатка»

Проекции точек почти всех рассматриваемых образов локализуются чуть ниже точки пересечения осей, за исключением образов «препода-

ватель будущего» и «преподаватель-профессионал». Позиции «я сам», «преподаватель, не нашедший себя в профессии», «типичный преподаватель» имеют почти одинаковые нагрузки на ось фактора. Учитывая этот факт и анализ содержательного состава фактора, можно заключить, что, по мнению преподавателей данной стажевой группы, собственно науки в деятельности современного преподавателя вуза крайне мало.

*Фактор 3* (10,47 % суммарной дисперсии). При внимательном рассмотрении можно заметить, что шкалы фактора эмоционально «нагружены»: эмоциональная индифферентность, сбережение эмоций – на отрицательном полюсе и необходимость спокойного эмоционального рабочего фона – на положительном. Назовем данный фактор «Психо-эмоциональное благополучие».

Исследователи отмечают, что именно в этот период возрастает риск эмоционального истощения. В современной психологической науке отмечается высокая эмоциональная нагруженность педагогической деятельности, выделяется большое число эмоциогенных факторов. Среди них высокие социальные ожидания, обуславливающие повышенные требования к личности педагога; высокая социальная ответственность за результаты своих действий; информационные перегрузки; динамизм; неопределенность возникающих ситуаций; необходимость быстрого принятия решений и их реализация при дефиците информации о случившемся; повседневная рутина, выражающаяся в стандартности, повторяемости элементов; ролевая конфликтность; необходимость постоянно поддерживать свою компетентность (М. В. Борисова, 2003; К. М. Левитан, 1974; Е. Н. Панченко, 1999).

Проекции точек на ось фактора почти всех типажей преподавателей, за исключением «опытного преподавателя» и «преподавателя, не нашедшего себя в профессии», показывают их небольшой разброс (рис. 10). Слабая дифференцирующая сила фактора может говорить о его недостаточной представленности в сознательном поле Я. Однако присутствие данного фактора указывает на значимость эмоционально благополучной атмосферы для преподавателей этой стажевой группы, которая может переживаться как плохо осознаваемая потребность.

*Фактор 4* (10,34 % суммарной дисперсии). «Расшифровать» данный фактор помогут не только составляющие его шкалы, но и расположение позиций обобщенных образов. На положительном полюсе сконцентрировались на первый взгляд достаточно разноречивые характери-

стики (например: отдает приоритет научно-исследовательской деятельности, а не преподавательской; занимается спортом; организует внеучебные спортивные, культурно-массовые мероприятия со студентами; в чтении лекций строго придерживается рабочей программы; готовится к каждой лекции независимо от опыта работы; позитивно смотрит на жизнь). Однако единственная характеристика отрицательного полюса с высоким весом 0,9 (переживает бессмысленность своего труда) подсказывает, что фактор имеет ценностно-смысловую природу. Исходя из этих фактов можно предположить, что смысловой инвариантой фактора будет нахождение преподавателем интересов в самой профессии, своего рода отражение его жизненно-профессионального тонуса. Назовем фактор «Широта – узость профессиональных интересов».

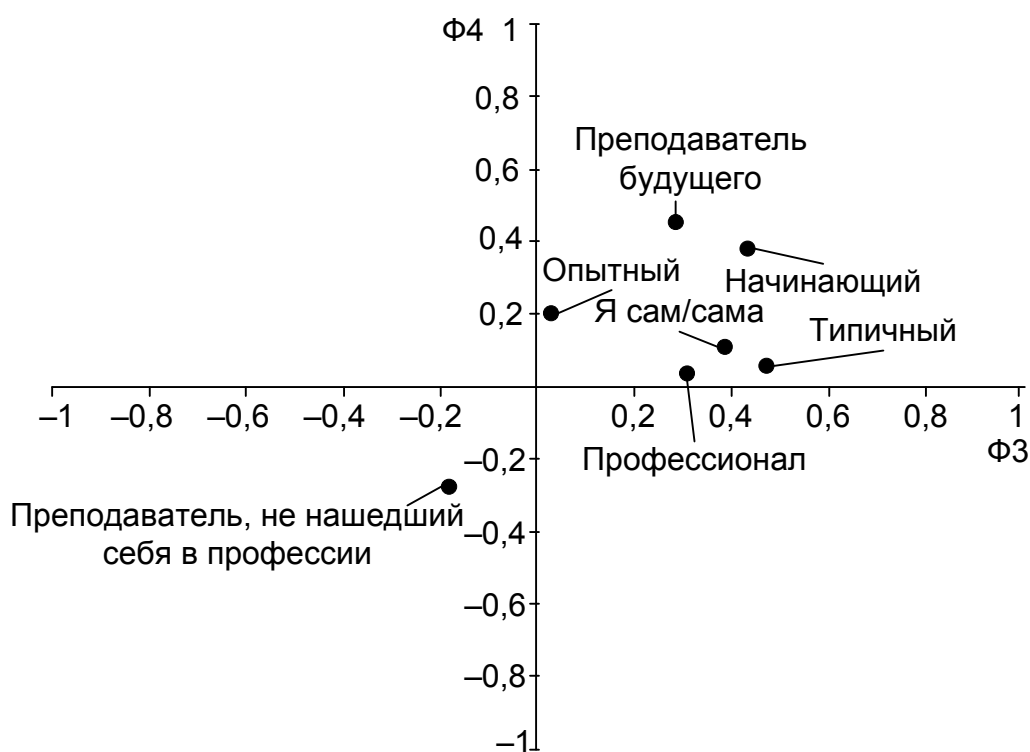


Рис. 10. Размещение позиций обобщенных образов в выделенном пространстве факторов в группе преподавателей со стажем от 10 до 21 года:

$\Phi 3$  – «Психоэмоциональное благополучие»;  $\Phi 4$  – «Широта – узость профессиональных интересов»

*Фактор 5* (8,91 % суммарной дисперсии). Шкалы-дескрипторы описывают заинтересованность в получении обратной связи (например: ориентирован на одобрение руководства; обсуждает с коллегами

свои личные проблемы; рассказывает мужу/жене о своей работе (делится мыслями, впечатлениями); гордится заработанными званиями и наградами; испытывает постоянную потребность в положительном отношении коллег). Возможно, сфера общения, отношение со стороны других здесь приобретают ведущее значение. Дадим условное название этому фактору «Поддерживающее общение».

Обращает на себя внимание тот факт, что все позиции обобщенных образов преподавателей локализуются на положительной стороне фактора (рис. 11). Их незначительный разброс и близость некоторых противоположных типажей говорят о низкой осознаваемости и слабой дифференцирующей силе фактора.

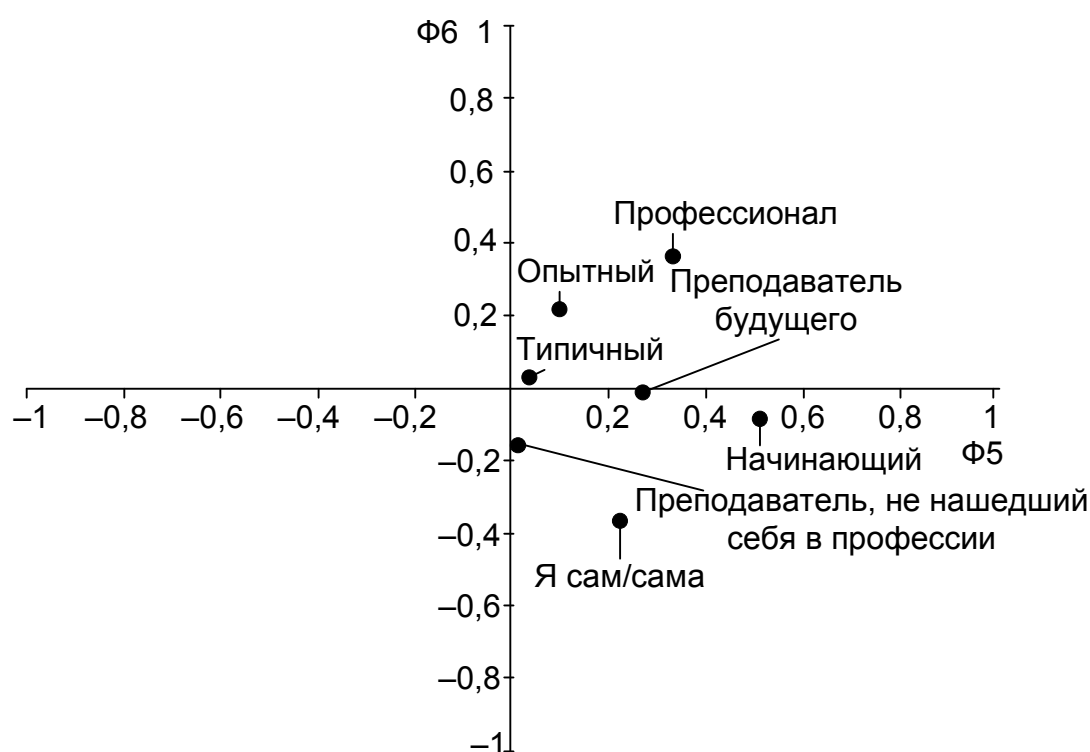


Рис. 11. Размещение позиций обобщенных образов в выделенном пространстве факторов в группе преподавателей со стажем от 10 до 21 года:

Ф5 – «Поддерживающее общение»; Ф6 – «Способность реализовывать себя в рамках профессии»

*Фактор 6* (6,94 % суммарной дисперсии). Несмотря на незначительное число характеристик, составляющих фактор, с определенной долей вероятности можно предположить, что он имеет отношение

к способности самостоятельной реализации себя в различных видах деятельности в рамках профессии (например: является куратором учебной группы; кроме работы в вузе занимается работой по специальности; умеет дорого продать свой труд), а возможно, также к способности продуктивно использовать собственные знания и умения, применять их на практике. Назовем данный фактор «Способность реализовывать себя в рамках профессии».

Заслуживает внимания крайне низкая позиция Я преподавателей по этому фактору, что может говорить об их невысокой профессиональной активности, об определенных трудностях самореализации (см. рис. 11).

Рассмотрим результаты факторного анализа *в группе преподавателей со стажем более 22 лет*.

В результате факторизации выделено шестифакторное решение, однако последние два фактора по критерию Хэмфри оказались незначимыми и были исключены из анализа. Доля суммарной дисперсии составляет соответственно 47,56; 29,29; 11,46; 6,38 %.

*Фактор 1* (47,56 % суммарной дисперсии). Значение коэффициента конгруэнтности Такера при сопоставлении с первым фактором во всей группе преподавателей составило 0,9. В связи с этим выделенный фактор получил аналогичное название – «Профессионализм». Преподаватели критично оценивают себя по этому показателю, на что указывает расположение позиции «я сам» по оси фактора в сравнении с позициями «опытный преподаватель» и «профессионал» (рис. 12).

*Фактор 2* (29,29 % суммарной дисперсии). При сравнении данного фактора со вторым фактором во всей группе преподавателей «Внутренние регуляторы деятельности» коэффициент Такера также оказался достаточно высоким – 0,88. Содержание положительного полюса фактора отражает приверженность профессии, ее личностную значимость для преподавателя (примеры характеристик: готовится к каждой лекции независимо от опыта работы; считает свою профессию престижной; выстраивает планы по собственному развитию в профессии; посещает мероприятия, проводимые студентами; считает, что преподаватель вуза относится к профессиональной элите). Отрицательный полюс насыщен эмоциогенными дескрипторами (примеры: не ориентируется на признание среди студентов; считает чтение лекций рутинной работой; равнодушен к учебному процессу, функционирует формально; игнорирует



требования и замечания руководства; жизнь вне профессии считает намного увлекательней). Назовем данный фактор «Личностная включенность в профессию». Самые высокие позиции по этому фактору занимают образы «профессионала» и «преподавателя будущего» (см. рис. 12).

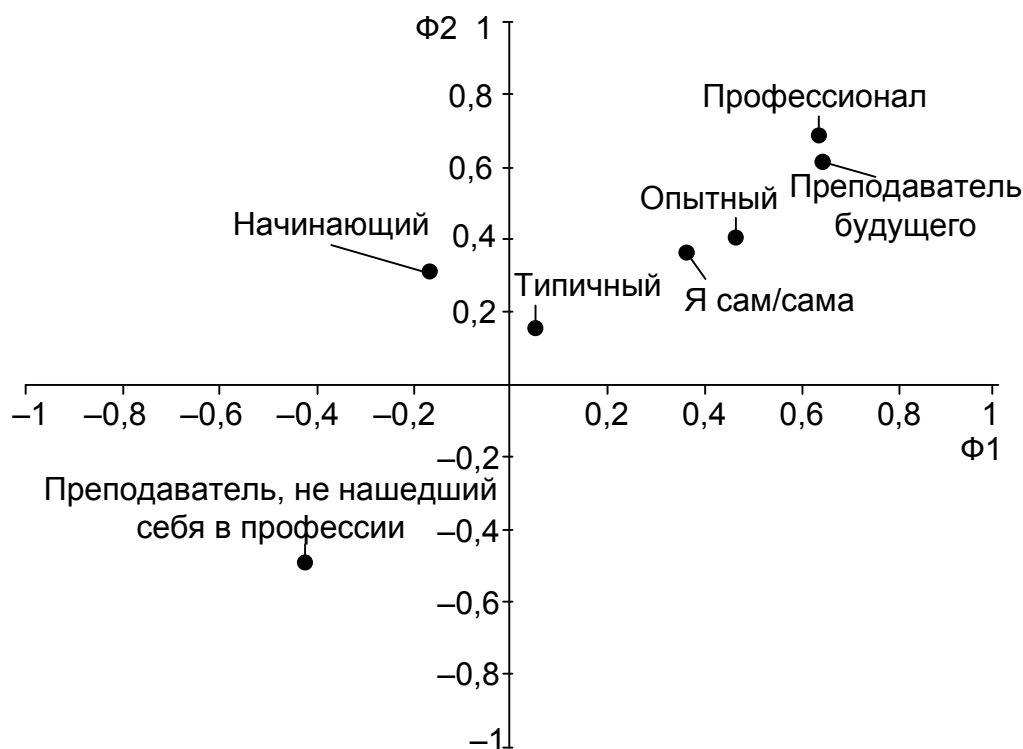


Рис. 12. Размещение позиций обобщенных образов в выделенном пространстве факторов в группе преподавателей со стажем более 22 лет:

$\Phi 1$  – «Профессионализм»;  $\Phi 2$  – «Личностная включенность в профессию»

**Фактор 3** (11,46 % суммарной дисперсии). Содержание фактора отражает высокую профессиональную активность, которая обеспечивается конкурентными умениями, востребованными в современном мире (примеры характеристик: не теряет выгодных для работы знакомств; умеет дорого продать свой труд; применяет на своих занятиях информационные средства обучения; ведет переписку с зарубежными коллегами; знает компьютерные технологии лучше, чем свой предмет; руководит научным кружком студентов; разрабатывает и проводит программы дополнительного образования). Примечательно, что самые низкие позиции по этому фактору занимают преподаватели со стажем более 22 лет (рис. 13). С одной стороны, это демонстрирует низкую активность, инерционность труда, с другой стороны, выявляет слабое место данной стажевой группы. Назовем данный фактор «Конкурентные умения».

*Фактор 4* (6,38 % суммарной дисперсии). Этот фактор схож с четвертым фактором, выделенным во всей группе преподавателей (коэффициент Такера составляет 0,87). На положительном полюсе сконцентрированы характеристики, отражающие необходимость включения в другие виды деятельности ради дополнительного источника доходов (например: приходится делать выбор между карьерой и семьей; считает, что ему недоплачивают; работает по совместительству в других образовательных учреждениях; занимается поиском дополнительных источников заработка; ради материальной выгоды способен заниматься «неинтересными» видами деятельности в рамках профессии). На отрицательном полюсе – характеристики внепрофессиональных интересов (примеры: имеет увлечение, не связанное с профессиональной деятельностью; занимается спортом). Оставим за фактором такое же название – «Свобода реализации себя в различных жизненных сферах».

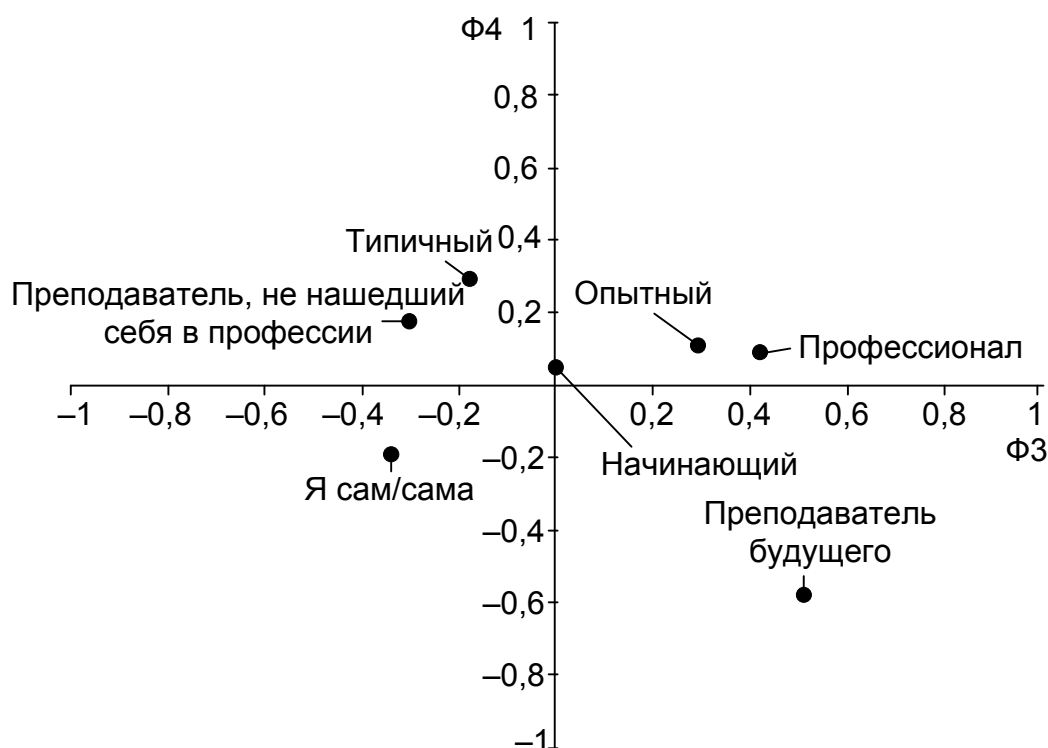


Рис. 13. Размещение позиций обобщенных образов в выделенном пространстве факторов в группе преподавателей со стажем более 22 лет:

$\Phi 3$  – «Конкурентные умения»;  $\Phi 4$  – «Свобода реализации себя в различных жизненных сферах»

Результаты факторного анализа по всей группе преподавателей и в стажевых группах сведем в табл. 2.

Таблица 2

## Факторы семантического пространства Я преподавателей

Все преподаватели	Стаж до 4 лет	Стаж от 5 до 9 лет	Стаж от 10 до 21 года	Стаж более 22 лет
1. Фактор «Профессионализм» (50,73%)	1. Фактор «Профессионализм» (43,16%)	1. Фактор «Профессионализм» (48,39%)	1. Фактор «Профессионализм» (50,90%)	1. Фактор «Профессионализм» (47,56%)
2. Фактор «Внутренние регуляторы деятельности» (33,61%)	2. Фактор «Овладение идеалом профессии» (28,86%)	2. Фактор «Активность в профессиональной коммуникации» (31,72%)	2. Фактор «Активность в науке – заинтересованность в дополнительных источниках материального достатка» (12,45%)	2. Фактор «Личностная включенность в профессию» (29,29%)
3. Фактор «Владение конкурентными компетенциями» (7,07%)	3. Фактор «Профессиональные и внепрофессиональные умения и интересы» (12,20%)	3. Фактор «Дополнительные компетенции» (10,41%)	3. Фактор «Психомоциональное благополучие» (10,47%)	3. Фактор «Конкурентные умения» (11,46%)
4. Фактор «Свобода реализации себя в различных жизненных сферах» (5,87%)	4. Фактор «Приоритет профессии» (8,11%)	4. Фактор слабо идентифицируется (3,97%)	4. Фактор «Широта – узость профессиональных интересов» (10,34%)	4. Фактор «Свобода реализации себя в различных жизненных сферах» (6,38%)
	5. Фактор «Сензитивность к мнению окружающих в профессии» (6,48%)		5. Фактор «Поддерживающее общение» (8,91%)	
			6. Фактор «Способность реализовывать себя в рамках профессии» (6,94%)	

Примечание. В скобках указана величина суммарной дисперсии фактора.

### *Основные результаты факторного анализа:*

1. Выявленные семантические конструкторы (факторы) относятся к имплицитному знанию. С позиции психосемантического подхода факторы – это особые референтные оси, посредством которых человек пытается упорядочить свое психологическое пространство и выделить различные линии своего поведения. Факторный анализ позволяет определить имплицитную структуру связей дескрипторов внутри семантического поля.

Используемая в исследовании психосемантическая методика близка по своему действию к проективным методам, что дало возможность реконструировать восприятие себя в профессии со стороны самих участников исследования. Качественный анализ данных по подгруппам позволил выявить различия как в количестве конструкторов, так и в их содержании.

2. Анализ сходства и различия семантических пространств Я преподавателей вуза подтверждает зависимость их составляющих от стажевых показателей. Категоризация оказывается подчиненной решаемым на конкретном этапе профессиональным задачам. Каждый этап развития в профессии содержит условия, сопутствующие и препятствующие профессиональному становлению.

3. Одинаковым для всех групп преподавателей является выделение двух факторов, которые отражают две стороны профессиональной деятельности: ее структурную (операциональную) и смысловую составляющие. В научной литературе эти две стороны рассматриваются как две формы регуляции деятельности. Первая связана с обеспечением адекватности операциональных характеристик деятельности особенностям ее предмета. Вторая определяет согласование целей и средств деятельности с мотивами, потребностями, ценностями и установками субъекта (Д. А. Леонтьев, 1999). Их «встреча» и рождает деятельность.

4. Первый фактор, получивший название «Профессионализм», проявляется как устойчивый семантический структурный компонент. Этот параметр профессионального поведения имеет одинаково высокое значение для всех групп преподавателей, что выражается в величине дисперсии, объясняемой фактором.

5. Второй фактор во всей группе преподавателей был отнесен к ценностно-смысловым ориентирам в профессии. Мы обнаружили его

присутствие во всех стажевых подгруппах. Данный факт говорит о том, что отношение к профессии как обнаруженный дифференцирующий признак играет определенную регуляторную роль в поведении и деятельности участников исследования. Слабое проявление этого фактора в группе преподавателей со стажем от 10 до 21 года свидетельствует об ослаблении его влияния в этот период профессиональной деятельности. Акцент со смысловой составляющей переносится на актуальную потребность в поддерживающем эмоциональном фоне, который рождается в межличностном взаимодействии.

6. Сходство семантической системы оценивания у разных групп преподавателей проявляется и в том, что ведущими основаниями классификации Я в профессии являются профессиональная компетентность, активность, личностная значимость профессии, владение конкурентными умениями, востребованными в современном мире.

7. Выявлены специфичные для выделенных стажевых групп основания категоризации, являющиеся следствием приобретения профессионального опыта. Как структурные компоненты Я выделенные факторы представляют собой когнитивные конструкторы. Они отражают значимые оценочные основания, на которые ориентируется человек в той или иной области, в частности в профессиональной деятельности.

### ***Результаты исследования: семантический аспект***

Рассмотрим результаты анализа образов «опытного преподавателя», «профессионала», «типичного преподавателя» в сравнении с позицией «я сам». Сравнение представлений об «опытном преподавателе» и «профессионале» позволило обнаружить следующее. И для преподавателей в целом, и в выделенных стажевых группах образы «опытного преподавателя» и «профессионала» несут положительную смысловую нагрузку и выступают прообразами идеала. Тем не менее выявлены две основные линии различия образов: первая – по научно-исследовательской активности в профессиональной деятельности, вторая – по отношению к профессии. Наука является приоритетной сферой деятельности «профессионала», что приближает его к образу ученого в сознании преподавателей. Сущностной характеристикой «опытного преподавателя», в представлении участников исследования, является его эмоциональная независимость от окружения – коллег, руководства, студентов, места работы. Состав суждений, вошедших в ха-

рактистику образа, свидетельствует о двойной интерпретации этого факта в сознании преподавателей. Недостаточная эмоционально-личностная включенность «опытного преподавателя» в трудовой процесс и трудовые отношения, с одной стороны, может тормозить его профессиональное развитие, с другой стороны, позволяет ему быть более мобильным на современном рынке труда, способствует его интеграции в другие профессиональные сообщества. В этом отношении «опытный преподаватель» является более конкурентоспособным в широком диапазоне рыночных отношений.

Сравнение содержания рассмотренных выше образов с представлениями преподавателей о себе показывает, что позиция «я сам» уступает позициям и «опытного преподавателя», и «профессионала» вне зависимости от того, на какой ступени профессионального развития находятся участники исследования. Такое несовпадение понятно на этапе вхождения в профессию и объясняется логикой постепенного освоения профессиональных задач. На этапе же достаточно долгого освоения профессии данный факт заслуживает особого внимания. Полученные нами данные позволяют объяснить это расхождение отсутствием у преподавателей со стажем более 22 лет необходимых компетенций, делающих специалиста конкурентоспособным и востребованным.

Перейдем к содержанию образа «типичного преподавателя». Семантический анализ показал его различную смысловую нагрузку в зависимости от стажа деятельности. В представлениях преподавателей со стажем работы до 4 лет и со стажем более 22 лет этот образ приобретает скорее негативную окраску. Противопоставление образов «я сам» и «типичный преподаватель» происходит по линии активности – пассивности в профессии, по степени самостоятельности, организованности. Такое несовпадение может косвенно отражать степень неприятия участниками исследования профессиональных ориентаций и установок типичного преподавателя. Обнаруженный факт свидетельствует о том, что существует ориентация на идеалы более успешного преподавателя, на принятие нового опыта для самоосуществления в профессии.

Представления о «типичном преподавателе» у участников исследования со стажем от 5 до 9 лет и от 10 до 21 года во многом совпадают и являются более позитивными. Типичными являются ориентация на профессию, на достижение успехов, включенность во все виды деятельности преподавателя вуза.

Результаты исследования подтверждают исходную гипотезу и позволяют сформулировать следующие *выводы*:

- Применение психосемантических методов эффективно для реконструкции сферы профессиональных представлений через контекст обобщенных образов-стереотипов.

- Когнитивные познавательные конструкты являются ведущими основаниями оценки осознания какой-либо содержательной области. Именно они организуют и направляют не только интерпретацию происходящих событий, но и поведение и деятельность. Их выявление в каждой стажевой группе имеет важное значение для организации системы подготовки и переподготовки преподавателей вуза. Учет особенностей и потребностей, рождающихся на каждой стадии профессионального развития, дает возможность осуществления точечной работы по психологическому сопровождению.

- Результаты проведенной работы указывают на необходимость проведения дальнейшего анализа в направлении поиска психологических условий, помогающих современному преподавателю вуза приблизиться к прообразу профессионала.

### *Библиографический список*

*Глуханюк Н. С.* Психология профессионализации педагога / Н. С. Глуханюк. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 219 с.

*Глуханюк Н. С.* Психология профессионализации педагога / Н. С. Глуханюк. 2-е изд., доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 261 с.

*Ермолаев О. Ю.* Математическая статистика для психологов: учебник / О. Ю. Ермолаев. 2-е изд., испр. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 2003. 336 с.

*Зеер Э. Ф.* Психология профессионального развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Э. Ф. Зеер. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2007. 240 с.

*Ленчук Е. Б.* Реформирование российской науки в условиях перехода к экономике инновационного типа / Е. Б. Ленчук // Наука в России: современное состояние и стратегия возрождения. Москва, 2004. С. 8–23. (Научные доклады; вып. 2).

*Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.

*Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. Москва: Смысл, 1999. 487 с.

*Митина О. В.* Факторный анализ для психологов / О. В. Митина, И. Б. Михайловская. Москва: Учеб.-метод. коллектор «Психология», 2001. 169 с.

*Петренко В. Ф.* Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. 2-е изд., доп. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 480 с.

*Психологический лексикон: энциклопедический словарь: в 6 томах / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского.* Москва: ПЕР СЭ, 2005. Т. 1: Общая психология. 251 с.

*Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова.* 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Педагогика-Пресс, 1998. 440 с.

*Эфендиев А. Г.* Профессиональная деятельность преподавателей российских вузов: проблемы и основные тенденции / А. Г. Эфендиев, К. В. Решетникова // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 87–119.

*Юревич А. В.* Полифункциональность науки и стратегии ее возрождения в современной России / А. В. Юревич // Наука в России: современное состояние и стратегия возрождения. Москва, 2004. С. 35–46. (Научные доклады; вып. 2).

**М. Н. Юртаева**

## **Толерантность к неопределенности и предпочтения в способах обработки информации**

### ***Общая характеристика работы***

В условиях возрастания сложности, динамичности и разнообразия мира все большее значение приобретает проблема отношения личности к неопределенности. В психологическом контексте понятие «неопределенность» употребляется для осознания недостаточности информации, множественности альтернатив выборов и решений. В свою очередь, отношение личности к неопределенности, отражающее совокупность внутренних установок, субъективных оценок и реакций, принято называть толерантностью к неопределенности.

Отношение к неопределенности как проявление толерантности личности – не только штрихи к портрету современной действительно-